

Differenzielle Entwicklungsverläufe der Lernfreude im Grundschulalter

Corinna Schmude

Einleitung

Mit dem Eintritt in die Schule tritt an Stelle des spielerischen, von aktuellen Vorlieben geleiteten Lernens der systematische Erwerb der Kulturtechniken im Rahmen normativ festgelegter Arbeitsstrukturen. Die Lernumwelt Schule fordert die zuverlässige Erledigung extern gesetzter Aufträge innerhalb bestimmter Zeitgrenzen, unabhängig von der eigenen Interessenlage (Oerter, 1998). Es ändert sich aber nicht nur der Gegenstandsbezug und der Rahmen des Lernens, sondern auch die für Lernprozesse unabdingbaren Rückmeldungen. An die Stelle der ermutigenden und helfenden Zuwendung der Bezugspersonen im Kontext des vorschulischen Lernens treten nun nüchterne Richtig-Falsch-Bilanzen. Die traditionell auf Leistungsergebnisse bezogenen Rückmeldungen fokussieren die erbrachte Leistung dabei fast ausschließlich auf das erzielte Resultat. Erfolg wird nun an der Anzahl richtiger Resultate gemessen. Als allgemein anerkannten Gegenwert für wenige Fehler gibt es gute Noten. Die guten und die schlechten Zensuren gruppieren die Kinder in erfolgreiche und weniger erfolgreiche Schülerinnen und Schüler. Die individuellen Schulleistungsdifferenzen hängen nur bedingt von den kognitiven Eingangsbedingungen der Kinder ab. Bis zum Ende der Grundschulzeit weisen die Schulleistungen ein beachtliches Veränderungspotential auf, das sich nicht allein durch bildungsabhängige Kompetenzunterschiede erklären lässt (Weinert/Helmke, 1997). Die Bedeutung motivationaler Persönlichkeitsmerkmale für die kognitive Entwicklung von Schülerinnen und Schülern allgemein und für ihre schulischen Leistungen im Besonderen ist empirisch belegt (Heller, 1997). Pekrun konstatierte, dass die zu beobachtenden Persönlichkeitsunterschiede nach der Grundschule bereits ein hohes Maß an Stabilität aufweisen, so dass man davon ausgehen muss, dass entscheidende Weichenstellungen im Verlauf der Grundschule erfolgen (Pekrun, 1997, S. 358). Dies unterstreicht die hohe pädagogische Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule beschränkt sich nicht auf die Einführung in die Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen und die Vermittlung schulischer Arbeitsnormen. Die Erfahrungen in den ersten Schuljahren bestimmen maßgeblich die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit der Kinder, einschließlich ihrer affektiven, motivationalen und volitiven Aspekte. Heller (1997) fasst die Befundlage zur Bedeutung der Persönlichkeitsmerkmale für die Bildungskarriere dahingehend zusammen, „dass (...) Schüler mit ‚günstigen‘ Persönlichkeitsmerkmalen und positivem Leistungsverhalten eher in der Lage (sind), ihr kognitives Fähigkeitspotential auszuschöpfen, d. h. begabungsadäquate Schulleistungen zu

erbringen, als Schüler mit ungünstigen nicht-kognitiven Merkmalsvoraussetzungen und natürlich widrigen sozialen Lernumweltbedingungen.“ (Heller, 1997, S. 191). Dem aktuellen Forschungsstand folgend, ist eine wichtige Determinante von Schulleistung die affektive Einstellung gegenüber schulischen Anforderungen (Helmke, 1993, S. 77). Die Freude, zunächst bezogen auf den erzielten Effekt, ist die in der ontogenetische Entwicklung am frühesten zu beobachtende emotionale Reaktion im Kontext eigenaktiven Handelns. Die Freude am Effekt und später an einer selbstständig durchgeführten Tätigkeit, die zu einem antizipierbaren Effekt führt, ist der Beginn der Entwicklung der Leistungsmotivation (Oerter, 1998). Auch Helmke (1997) weist daraufhin, dass diese hier betrachtete affektive Komponente schulischen Lernens eine große Nähe zu einer Reihe von motivationspsychologischen Konstrukten aufweist (Helmke, 1997, S. 78). Sie steuert in zweierlei Hinsicht die Bereitschaft, sich einer Anforderung zuzuwenden: Sowohl die Aussicht, sich einer als attraktiv erlebten Anforderung zuwenden zu können, als auch die Aussicht, diese bewältigen zu können, führen zu positiven affektiven Reaktionen. Kinder im Kindergartenalter zeichnen sich durch ein hohes Niveau an Lernfreude aus, gepaart mit einer optimistischen Einschätzung der eigenen Kompetenzen und einem geringen Maß an Versagensängstlichkeit (Helmke, 1997). Zur Einschulung hin verstärkt sich diese Konstellation ‚günstiger‘ Persönlichkeitsmerkmale (Heller, 1991). Der ‚Erwartungs-Optimismus‘ (Fend/Stöckli, 1997, S. 16), mit dem Kinder in die Schule eintreten, ermöglicht die Interpretation schulischen Misserfolgs als ‚Noch-nicht-Können‘ und bewahrt zum einen vor einem negativen Fähigkeitsselbstkonzept, zum anderen vor einer negativen affektiven Besetzung der Reaktion und Vermeidungshaltung.

Im Verlauf der ersten beiden Grundschuljahre sind deutliche Veränderungen zu beobachten: Die Lernfreude nimmt ab, die Fähigkeitsselbsteinschätzungen werden ungünstiger und die Versagensängstlichkeit nimmt zu (Weinert/Helmke, 1997). In welchem Maße die genannten Persönlichkeitsmerkmale diese ungünstige Entwicklung nehmen, hängt nachweisbar von der Qualität des Unterrichts und der pädagogischen Grundeinstellung des Lehrenden ab, die auch insgesamt das soziale Klima der Klasse prägt (Helmke, 1997). Ein weiterer wichtiger Faktor könnte die Dauer der Grundschulzeit sein, wie die Ergebnisse der Längsschnittstudie NOVARA (**N**oten- oder **V**erbalbeurteilungen – **A**kzeptanz, **R**ealisierung, **A**uswirkungen) vermuten lassen (Rosenfeld/Valtin (1997, S. 28). Im Kontext der sechsjährigen Berliner Grundschule setzten die negativen Veränderungen im Vergleich zu den Befunden aus der vierjährigen Grundschule wesentlich später ein, wie im Weiteren noch dargestellt wird (Weinert/Helmke, 1997).

Zweifelloos beeinflusst der den Übergangsentscheidungen vorausgehende Leistungs- und damit Selektionsdrucks ebenfalls das Befinden der Kinder sowie das soziale Klima in der Klasse insgesamt.

Emotionen haben, evolutionstheoretisch betrachtet, eine Schutzfunktion. Im Sinne eines ‚Frühwarnsystems‘ bewahren sie davor, sich in bedrohliche Situationen zu begeben. Wiederholte schulische Misserfolge führen zu einer negativen Besetzung der entsprechenden Anforderung. Diese negative affektive Einstellung führt zu einer Vermeidungshaltung, die wiederum „auf Dauer zu kumulativen Misserfolgen und Leistungsdefiziten führt.“ (Helmke, 1993, S. 77). Ganz wesentlich für die erfolgreiche Bewältigung der schulischen Anforderungen ist vor allem im Grundschulalter die Aufrechterhaltung und Stärkung der kindlichen Leistungsbereitschaft durch die Vermittlung von Könnenserlebnissen. Von zentraler Bedeutung sind hier die Leistungsrückmeldungen. Sie vermitteln den Kindern Interpretationsmuster für Erfolg und Misserfolg, die die weitere Entwicklung schulrelevanter Persönlichkeitsmerkmale prägen. Ausschlaggebend für den Effekt einer Leistungsrückmeldung sind die Gewichtung von Resultat und Prozess sowie die durch die Lehrkraft zugrundegelegte Bezugsnorm (Oerter, 1998). Derzeit finden sich in unserem Schulsystem zwei Formen von Leistungsbeurteilungen – Noten und verbale Beurteilungen. Leistungsbeurteilungen in Form von Noten bewerten primär die erzielten Resultate und begünstigen soziale Vergleiche. Sie vermitteln, dass ‚Können‘ gleichbedeutend mit ‚fehlerfrei‘ ist und sich ‚Erfolg‘ allein mit ‚guten Noten‘ messen lässt. Der eigentliche angestrebte Prozess des Lernens wird dabei weitgehend ausgeblendet. Verbale Beurteilungen ermöglichen dagegen eine wesentlich differenziertere Betrachtung kindlicher Leistungen, intentionsgemäß orientiert an individuellen Bezugsnormen. So können auch schon kleine Fortschritte im Lernprozess den Kindern als Erfolge rückgemeldet werden. Der positive Einfluss der individuellen Bezugsnorm auf das aktuelle Leistungsverhalten und die Entwicklung der Leistungsmotivation im Sinne einer stärkeren Erfolgsorientierung ist empirisch belegt (z. B. Rheinberg, 1980). Lehrende mit individueller Bezugsnormorientierung bieten einen individualisierenden Unterricht an, in dem sie den Schwierigkeitsgrad der Anforderungen variieren und Lösungshilfen anbieten (Rheinberg, 1980). So ermöglichen sie es den Kindern, das eigene Leistungsniveau auszuloten und realistisch einzuschätzen. Auf dieser Basis lernt das Kind auch, die Erfolgswahrscheinlichkeiten abzuschätzen, und wird so vor demotivierenden Enttäuschungen bewahrt.

Die Einführung der verbalen Beurteilung 1970 war einer der wichtigsten Ansätze der ‚großen Bildungsreform‘ in den Jahren zwischen 1959 – 1981. Sie basiert, wie dargestellt, auf fundierten entwicklungspsychologischen und erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen. Diese begründen die pädagogische Bedeutung von Leistungsrückmeldungen und damit die Notwendigkeit, Leistungsrückmeldungen dem aktuellen Forschungsstand entsprechend zu reformieren. Die ab 1978 vorliegenden, größtenteils nicht repräsentativen Studien zur

Umsetzung der Berichtszeugnisse belegen, dass die mit der Zeugnisreform verbundenen Intentionen nur in Ansätzen umgesetzt werden (vgl. Schmude, 2001). Hinsichtlich der Effekte verbaler Beurteilungen auf die Entwicklung schulrelevanter Persönlichkeitsmerkmale beschränkten sich die Studien auf die Sammlung entsprechender ‚Eindrücke‘ von Lehrern und Eltern“ (Freese, 1990; Scheerer et al., 1985; Schmidt, 1981). Ausschließlich in experimentellen Untersuchungen konnte empirisch belegt werden, dass differenzierte Leistungsrückmeldungen, in denen das abgegebene Urteil begründet wird und Hinweise für die weitere Verbesserung des Gelernten gegeben werden, die Einstellung zum Lernen und zur Schule positiv beeinflussen (Lissmann, 1984, S. 9). Als wichtig für den Erhalt einer positiven Einstellung zum Lehrstoff erwiesen sich direkte, d. h. möglichst zeitnahe, Rückmeldungen auf erbrachte Leistungen (Lissmann, 1984, S. 12) und die frühzeitige Erarbeitung ‚begabungsentsprechender Bildungswege‘ und realistischer Zielstellungen Gartner/Jirasko (1999, S. 279).

Die Frage, ob sich verbale Beurteilungen günstiger auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder auswirken als die Notengebung wurde erstmalig im Rahmen des Forschungsprojektes NOVARA (Valtin, 2002).

Bevor zusammenfassend über die bisher publizierten Ergebnisse des Forschungsprojektes hinsichtlich des Effektes unterschiedlicher Beurteilungsformen auf die Entwicklung der Lernfreude berichtet wird, soll zunächst kurz auf die Konzeptualisierung dieses Konstruktes eingegangen werden.

Konzeptualisierung von „Lernfreude“

Nach Helmke (1993) versteht man unter Lernfreude eine negativ oder positiv getönte schul- oder leistungsbezogene Orientierung, deren Gegenstand Lerninhalte (Unterrichtsfächer bzw. bestimmte Anforderungen innerhalb eines Unterrichtsfaches), lernbezogene Verhaltensweisen (Lern- und Leistungsaktivitäten), Personen (Lehrer) und Institutionen (Schule) sein können. Helmke (1993, S. 78) konzeptualisiert die Lernfreude als ein Segment dieser oben genannten globalen affektiven Einstellung, nämlich als die relativ überdauernde emotionale Besetzung bzw. affektive Tönung des schulischen Lernens und fachlicher Inhalte.

Die postulierte entwicklungsbeeinträchtigende Wirkung der ab Klasse 2 einsetzenden Notengebung konnte im Rahmen des Forschungsprojektes NOVARA nur für einen Lernbereich bestätigt werden: „Die Lernfreude bezüglich Mathematik verringerte sich bei den Notenkindern von der 3. zur 4. Klasse, während sie bei den verbal beurteilten Kindern annähernd gleich blieb.“ (Wagner/Valtin, 2003, S. 33). Weitere Effekte der Beurteilungsform zeigten sich nicht, wohl aber deutliche geschlechtsspezifische Effekte in Abhängigkeit vom Fach sowie Zusammenhänge mit dem Leistungsniveau: Die Fächer Rechtschreibung und Bildende Kunst waren bei den

Mädchen beliebter als bei den Jungen. Kinder mit guten Testleistungen im AST Rechtschreiben bzw. Rechnen berichteten über eine höhere Lernfreude in Rechtschreiben bzw. Rechnen als ihre Mitschüler/innen mit schlechteren Testleistungen (Wagner/Valtin, 2003). Insgesamt konnten die Ergebnisse aus dem Projekt nicht die Annahme bestätigen, dass verbale Beurteilungen bei leistungsschwachen Kindern die Entwicklungsverläufe in der Lernfreude und in den Fähigkeitsselbstkonzepten günstig beeinflussen können. Wagner/Valtin (2003) weisen daraufhin, dass das Design der Studie hinsichtlich des Vergleichs der Beurteilungsformen problematisch ist, da allein die Form des Zeugnisses - ob mit Noten oder Worten – nichts über die wirkliche Beurteilungspraxis und die verwendete Bezugsnorm aussagt (vgl. auch Pekrun, 1996). Die im Rahmen des Forschungsprojektes vorgenommene Inhaltsanalyse von Berichtszeugnissen belegt, dass die mit der Zeugnisreform intendierte Stärkung der pädagogischen Dimension der Leistungsbeurteilung nur in Ansätzen zu beobachten ist (Schmude, 2001). Die Befunde aus dem Projekt NOVUS (**N**oten **o**der **V**erbalbeurteilung: **U**nterrichtsorganisation **u**nd **S**anktionsverhalten von Lehrkräften in Ost- und Westberliner Grundschulen; Wagener, 2003) bestätigen gleichfalls, dass das Rückmeldeverhalten der Lehrkräfte sich in Abhängigkeit von der als Zeugnis gewählten Beurteilungsform nicht unterscheidet. Zusammenfassen bedeutet dies, dass der Unterschied der Beurteilungsform auf mit bzw. ohne Noten reduziert werden muss. Da sich in den entscheidenden Aspekten das pädagogische Handeln der Lehrenden nicht unterscheidet, sind Unterschiede in der Entwicklung der Persönlichkeitsmerkmale in Abhängigkeit von der Beurteilungsform auch nicht zu erwarten.

Neben diesen inhaltlichen Erklärungsansätzen für die beobachteten geringen Effekte stellt sich forschungsmethodisch die Frage, ob die Aussagen auf Basis der Mittelwertsvergleiche der per Designvariablen festgelegten Äquivalenzklassen die tatsächlichen Entwicklungsverläufe ausreichend beschreiben können. Helmke (1996) weist daraufhin, dass „eine variablenzentrierte Analysestrategie leicht zu dem voreiligen Schluss verführt, es handele sich um universelle Verlaufsformen“. (Helmke, 1996, S. 175). Damit greift er die allgemein in der persönlichkeitspsychologischen Forschung geführte Diskussion hinsichtlich der ‚funktionellen Homogenität‘ gefundener Gesetzmäßigkeiten auf (Asendorpf, 1995). Da es in der Regel nicht leistbar ist, für jede Person einer untersuchten Stichprobe abzugleichen, ob bzw. in welchem Maße ihre persönliche Merkmalsausprägung der der Gesamtstichprobe entspricht, schlägt Helmke (1996, S. 181) als Kompromiss zwischen variablen- und personenzentrierter Analysestrategie vor, mit Hilfe von Clusteranalysen von Zeitreihen die Entwicklungsverläufe nach Ähnlichkeit zu klassifizieren. Damit ließen sich Gruppen von differenziellen Entwicklungsverläufen identifizieren, die in klassischen variablenzentrierten Ansätzen als Abweichungen vom Gruppenmittelwert lediglich als Messfehler betrachtet würden.

Fragestellung und Hypothesen

Im Forschungsprojekt NOVARA wurde im Rahmen der Inhaltsanalyse der Berichtszeugnisse für eine ausgewählte Teilstichprobe auch die Entwicklung der Lernfreude sowie der relativen Fähigkeitsselbstkonzepte untersucht (vgl. Schmude, 2001; in Vorbereitung).

Bevor nun im Detail auf die Untersuchungsbefunde zur Entwicklung der Lernfreude in Rechnen und Rechtschreiben eingegangen wird, soll zunächst geprüft werden, ob sich auch auf der Ebene der hier eingesetzten Einzelitems die von Helmke (1998) berichtete Bereichs- und

Konstruktsspezifik der Lernfreude und der relativen Fähigkeitsselbstkonzepte abbilden lässt.

Anschließend werden drei Fragestellungen zur Entwicklung der Lernfreude bearbeitet: Wie entwickelt sich in der betrachteten Teilstichprobe die Lernfreude im untersuchten Zeitraum?

Welche Effekte zeigen sich dabei in Abhängigkeit von der Designvariablen Beurteilungsform?

Lassen sich darüber hinaus differentielle Entwicklungsverläufe der Lernfreude in Rechnen und Rechtschreiben identifizieren und inwieweit lassen sich diese differentiellen

Entwicklungsverläufe mittels der Designvariablen erklären?

Aus dem bisher Dargestellten lassen sich vier Hypothesen ableiten:

1. Es wird postuliert, dass sich auch auf der Ebene der Einzelitems sowohl die Bereichs- als auch die Konstruktspezifik der Lernfreude in Rechnen und Rechtschreiben bestätigt und damit die auf die Lernfreude als eigenständige Variable konzentrierte Analyse legitimiert.

2. Unabhängig von den bisher aus dem Projekt NOVARA vorliegenden Befunden wird zunächst davon ausgegangen, dass sich die in der Literatur beschriebene Abnahme der Lernfreude mit fortschreitender Schulzeit bestätigt.

3. Des Weiteren wird erwartet, dass sich der entwicklungspsychologisch und erziehungswissenschaftlich gut zu begründende positive Effekt der verbalen Beurteilung zeigt: Unter der Bedingung verbaler Beurteilungen weist die Lernfreude eine deutlich positivere und stabilere Entwicklung auf als in den Klassen mit Benotungen.

4. Ferner wird davon ausgegangen, dass neben den durch klassische Mittelwertsvergleiche beschreibbaren Unterschieden in den Entwicklungen der Lernfreude weitere differenzielle Entwicklungsverläufe identifiziert werden können.

Die Analyse der differenziellen Entwicklungsverläufe kann hier jedoch, bedingt durch die kleine Stichprobe und die Verwendung von Einzelitems (vgl. Methode), nur explorierend erfolgen.

Methode

Stichprobe

Die hier vorgestellten Ergebnisse basieren auf einer aus der Gesamtstichprobe des Forschungsprojektes NOVARA rekrutierten Teilstichprobe. Das längsschnittlich angelegte Forschungsprojekt umfasste fünf halbjährliche Messzeitpunkte vom Beginn des 2. Schuljahres im Herbst 1994 bis zum Beginn des 4. Schuljahres im Herbst 1996. Je nach Messzeitpunkt und Erhebungsinstrumenten nahmen 434 bis 650 Kinder aus 41 Berliner Grundschulklassen teil (zu weiteren Details vgl. Valtin et al. 2002). In die nachfolgende Analyse wurden die Daten von Kindern einbezogen, die, mit vereinzelt Ausnahmen, an allen vier zu betrachtenden Messzeitpunkten teilgenommen haben. Dabei handelt es sich um 185 Kinder. Bei der Auswahl der Kinder wurden, neben dem Geschlecht, folgende Designvariablen berücksichtigt: Beurteilungsform (Noten oder verbale Beurteilung), Einschätzung des Leistungsvermögens am Beginn von Klasse 2 durch die Klassenlehrerin (Zugehörigkeit zu einer von drei Leistungsgruppen) und Schulstandort (West- und Ostberlin). Über die Zusammensetzung der Stichprobe informiert Tabelle 1.

Tabelle 1. Zusammensetzung der Teilstichprobe (N = 185)

Beurteilungsform	Schulstandort	Leistungs- gruppe	männlich	weiblich	Gesamt
Noten	Ost	1	8	5	13
		2	9	12	21
		3	8	5	13
	West	1	2	3	5
		2	2	3	5
		3	3	4	7
	Gesamt		32	32	64
Verbale Beurteilung	Ost	1	14	8	22
		2	16	12	28
		3	6	3	9
	West	1	14	11	25
		2	14	11	25
		3	7	5	12
	Gesamt		71	50	121

Die Stichprobe kann bezogen auf das Geschlecht als gleichverteilt betrachtet werden. Die für die Fragestellung relevanten Variablen ‚Leistungsniveau‘ (Einschätzung des Leistungsvermögens am Beginn von Klasse 2 durch die Klassenlehrerin) und ‚Beurteilungsform‘ erweisen sich

ebenfalls als gleichverteilt, wenn die Stichprobe nach Schulstandort (Ost- oder Westberlin) differenziert geprüft wird (weitere Informationen zur Stichprobe vgl. Schmude 2001).

Instrumente

Die Lernfreude wurde über die im Interview bzw. schriftlich erfragte Beliebtheit verschiedener Lernbereiche erhoben. Dies erfolgte mittels aus der LOGIK- bzw. SCHOLASTIK-Studie (Weinert/Helmke, 1997) übernommener, projektspezifisch überarbeiteter Materialien.

Im Interview wurde das von Helmke entwickelte „Affektbarometer“ eingesetzt (vgl. Helmke, 1993, S. 79). Es besteht aus fünf schematisierten Gesichtern, bei denen durch Veränderung der Mund- und Augenbrauenform fünf verschiedene Abstufungen der affektiven Tönung von „mag ich sehr gern“ bis „mag ich sehr ungern“ symbolisiert werden. Mit Hilfe eines beweglichen Zeigers können diese fünf Antwortkategorien realisiert werden: sehr gern (4), ziemlich gern (3), einigermaßen (2), nicht so gern (1), gar nicht gern (0). In der Paper-and-Pencil-Variante werden die gleichen Antwortkategorien und –symbole verwendet, nur dass die Kinder nun auf vorbereiteten Blättern das passende Gesicht ankreuzen. Auf Basis des Fragebogenmaterials konstruierte Helmke für die Lernbereiche ‚Deutsch‘ und ‚Mathematik‘ Skalen, in denen verschiedene Teilbereiche des jeweiligen Lernbereichs berücksichtigt wurden. Helmke berichtet zu den bereichsspezifischen Skalen befriedigende Gütekriterien (Cronbach’s $\alpha > 0.75$). In der vorliegenden Arbeit wurde aus zeitökonomischen Gründen nach Absprache mit Helmke zu den Lernbereichen Mathematik und Deutsch jeweils nur ein ausgewählter Teilbereich erfragt:

„Wie gerne magst du Rechnen?“

„Wie gerne magst du Rechtschreiben?“

Für die Verlaufsanalyse wurden hinsichtlich ‚Rechnen‘ die Daten der Messzeitpunkte 1 bis 4 und hinsichtlich ‚Rechtschreiben‘ die der Messzeitpunkte 2 bis 4 betrachtet: 1. MZP = Beginn des 2. Schuljahres [2. Kl. (I)]; 2. MZP = Beginn des 2. Halbjahres des 2. Schuljahres [2. Kl. (II)]; 3. MZP = Beginn des 3. Schuljahres [3. Kl. (I)]; 4. MZP = Beginn des 2. Halbjahres des 3. Schuljahres [3. Kl. (II)].

Das spätere Einsetzen der Befragung zur Rechtschreibung begründet sich durch die Spezifik des Lerngegenstandes und der Gestaltung des Rechtschreibunterrichts in der Praxis (vgl. Valtin, 2000, S. 17). Es ist davon auszugehen, dass die Kinder ‚Rechtschreibung‘ erst im Verlauf der 2. Klasse als gesonderte fachliche Anforderung erleben. Aus diesem Grund wurde zum 1. MZP allgemein nach der Freude am Schreiben gefragt.

Zur Überprüfung der Bereichsspezifität des Konstruktes ‚Lernfreude‘ wurden in die Analyse Daten aus der Befragung zu den Fähigkeitsselbstkonzepten mit einbezogen. Diese wurden

ebenfalls mit aus der aus der LOGIK- bzw. SCHOLASTIK-Studie (Weinert/Helmke, 1997) übernommen Instrumenten erhoben (vgl. dazu Schmude, 2001).

Statistische Analysen

Zur Klärung der Frage, welche korrelativen Zusammenhänge zwischen den betrachteten Variablen bestehen, wurde Helmke (1998, S. 60) folgend zu jedem der vier Messzeitpunkte eine Faktorenanalyse (Hauptkomponentenmethode, Varimax-Rotation; Abbruchkriterium: Screetest, Eigenwert >1) über die erhobenen Merkmale gerechnet. Da die Befragung in Bezug auf Rechtschreiben erst ab dem zweiten Messzeitpunkt einsetzte, konnte zum ersten Messzeitpunkt nur überprüft werden, ob die beiden Items zu Rechnen auf einem Faktor laden. Die Analyse der positionalen Stabilität erfolgte unter Berücksichtigung der schiefen Verteilung (Schmude, 2001) nach Asendorpf über die Häufigkeitsauszählung von Veränderungen zwischen dem ersten und letzten Befragungstermin (Asendorpf, 1991, S. 135). Die Datenanalyse bezog sich hierbei (Überprüfung der Hypothese 1) auf die Einzelitems Lernfreude und relatives Fähigkeitsselbstkonzept in Rechnen bzw. Rechtschreiben, nachfolgend (Hypothesen 2 bis 3) ausschließlich auf die Einzelitems Lernfreude in Rechnen bzw. Rechtschreiben. Die Verlaufsanalysen erfolgten durch ein- und mehrfaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung (mindestens drei MZP). Für die Signifikanzprüfungen zu einem Erhebungstermin wurde der U-Test nach Mann und Whitney eingesetzt. Als unabhängige Variablen (Designvariablen) wurden Beurteilungsform (Noten, verbale Beurteilung), Geschlecht und Leistungsniveau (Zugehörigkeit zum oberen, mittleren bzw. unteren Klassendrittel aus Sicht der Klassenlehrerin am Beginn von Klasse 2) und Schulstandort (Ost- und Westberlin) berücksichtigt. Für die Identifikation differentieller Entwicklungsverläufe wurde die K-Means-Methode gewählt, da sie im Gegensatz zu den hierarchischen clusteranalytischen Verfahren einzelne Messausfälle toleriert (vgl. Bortz, 1993). Die Anzahl der Messausfälle variiert in Abhängigkeit vom Messzeitpunkt zwischen 8 bis zu 17 Kindern. Der Einfluss der Reihenfolge der Objekte bei diesem Verfahren wurde über die Variation der Startpositionen kontrolliert (Bortz, 1993, S. 536). Als obere Grenze wurde den Befunden Helmkes folgend die Sechs-Clusterlösung vorgegeben (vgl. Helmke, 1998, S. 125).

Die Beurteilung der Clusterlösungen erfolgte anhand dreier Kriterien: (1) varianzanalytische Überprüfung, (2) Besetzung der Cluster ($> 10\%$ der Gesamtstichprobe) und (3) Interpretierbarkeit mit Hilfe der Designvariablen (vgl. Schmude, 2001). Die Verteilung der Merkmale Beurteilungsform, Geschlecht und Leistungsniveau über die Cluster wurde mittels Chi²-Tests analysiert. Alle als signifikant ausgewiesenen Abweichungen von den erwarteten

Verteilungen basieren auf α -adjustierten Irrtumswahrscheinlichkeiten und entsprechend korrigierten standardisierten Residuen für die einzelnen Zellen der Kreuztabellen.

Ergebnisse

Bereichsspezifik der Lernfreude

Die durchgeführten Faktoranalysen extrahieren für den ersten Messzeitpunkt einen Faktor, für die drei folgenden jeweils zwei Faktoren. Die Zuordnung der Variablen zu den ausgewiesenen Faktoren war auf Grund der hohen Faktorladungen eindeutig (Tabelle 1).

Tab. 1
Faktoranalyse auf Einzelitemebene zur Überprüfung der faktoriellen Validität je Messzeitpunkt - vier Messzeitpunkte (Rechnen) bzw. drei Messzeitpunkte (Rechtschreiben)
(es werden nur Ladungen $>.30$ berücksichtigt)

	2.Klasse				3.Klasse			
	Messzeitpunkt				Messzeitpunkt			
	I		II		I		II	
	Faktoren		Faktoren		Faktoren		Faktoren	
	1	2	1	2	1	2	1	2
Rechnen								
Lernfreude	.85		.84		.84		.90	
Fähigkeitsselbstkonzept	.85		.77		.87		.87	
Rechtschreiben								
Lernfreude				.83		.83		.82
Fähigkeitsselbstkonzept				.51		.78		.86

Die Faktorladungen der Einzelitems wiesen für die Variablen, mit Ausnahme des relativen Fähigkeitsselbstkonzeptes in Rechtschreiben zum zweiten Messzeitpunkt, vergleichbar hohe Korrelationen mit den Faktoren aus, wie die von Helmke (1998, S. 60 f) für Klassenstufe 4 berichteten. Dies gilt sowohl hinsichtlich der für die dort angegebenen Faktorladungen der faktoriellen Validität der Skalen als auch für die selbst bei der Veranschaulichung des nomologischen Netzwerkes der in der LOGIK- bzw. SCHOLASTIK-Studie eingesetzten Variablen der Skalenwerte. Die Inter-Domän-Korrelation Rechnen-Rechtschreiben wies aus, dass zwischen der Lernfreude in Rechnen und Rechtschreiben bzw. zwischen den relativen Fähigkeitsselbstkonzepten in Rechnen und Rechtschreiben nur geringe bis gar keine Zusammenhänge bestanden (Tabelle 2)

Tab. 2

Inter-Domän-Korrelation Rechnen – Rechtschreiben (Spearman Rangkorrelation)

	2.Klasse Messzeitpunkt		3.Klasse Messzeitpunkt	
	I ^a	II	I	II
Lernfreude		.03	.23**	.06
Fähigkeitsselbstkonzept		.28***	.34***	.31***

^a zum ersten Messzeitpunkt wurde die Lernfreude und das relative Fähigkeitsselbstkonzept in Rechtschreiben nicht erhoben

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Demnach bildete sich auch auf Ebene der Einzelitems sowohl die Lernbereichsspezifität als auch die Spezifität der beiden Konstrukte ‚Lernfreude‘ und ‚relatives Fähigkeitsselbstkonzept‘ deutlich ab, so dass die Konstrukte ‚Lernfreude in Rechnen‘ bzw. ‚Lernfreude in Rechtschreiben‘ im Weiteren als eigenständige Variablen betrachtet werden können.

Genereller Entwicklungsverlauf der Lernfreude

Das Lernen war in beiden Bereichen ganz überwiegend mit positiven Gefühlen assoziiert. Der in der Literatur berichtete konsistente Trend im Sinne einer Abnahme der Lernfreude mit fortschreitender Schulzeit zeigte sich nur hinsichtlich des Bereiches Rechtschreiben ($F_{\text{Zeit (2)}} = 12.51, p < .001$), nicht aber in Bezug auf Rechnen ($F_{\text{Zeit (3)}} = 0.15, p = .98$). Doch auch hinsichtlich Rechtschreiben blieben die Einschätzungen immer noch deutlich oberhalb der mittleren Ratingstufe.

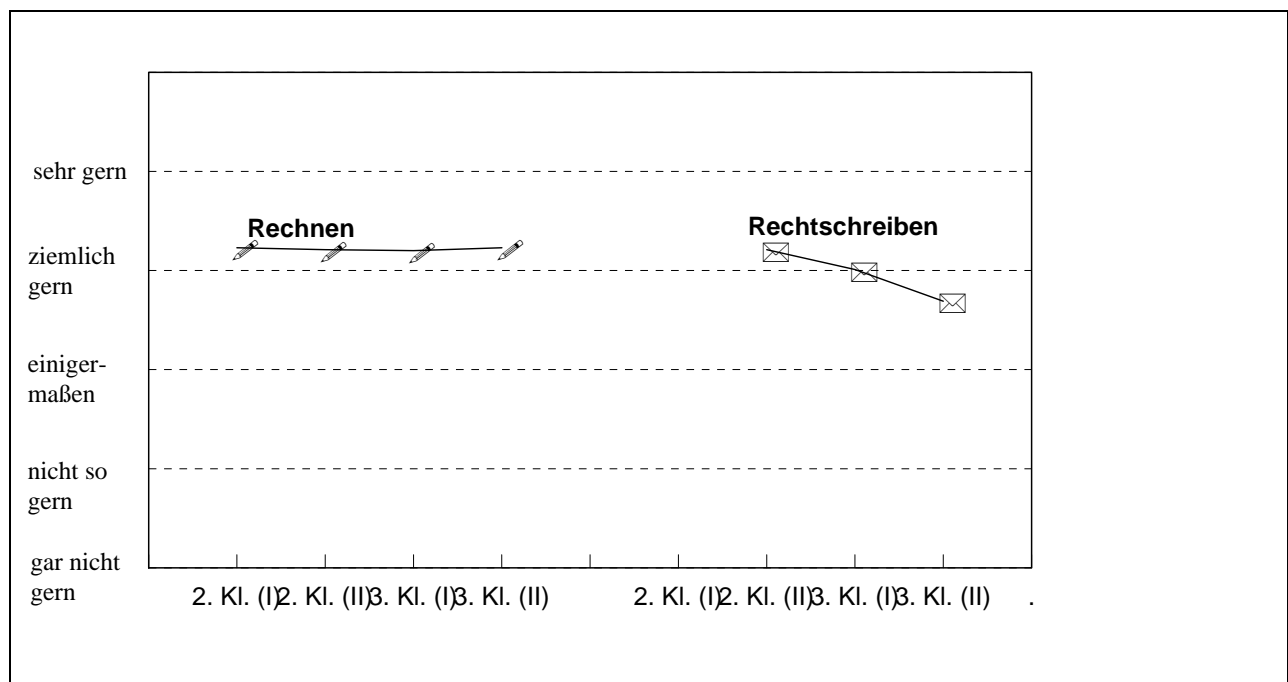


Abb. 1: Generelle Entwicklungsverläufe der Lernfreude in Rechnen und Rechtschreiben (N = 185)

Ein Vergleich der hier vorgestellten Befunde mit denen aus der LOGIK- bzw. SCHOLASTIK-Studie bestätigte hinsichtlich der Lernfreude in Rechnen den von Rosenfeld/Valtin (1997) beschriebenen deutlich positiveren Entwicklungsverlauf in der Berliner Stichprobe: die Berliner Kinder schätzten ihre Lernfreude in Rechnen höher ein als die Kinder der LOGIK-Studie ihre in Mathematik insgesamt. Dagegen zeigten die beiden Stichproben hinsichtlich ihrer Lernfreude in Rechtschreiben bzw. Deutsch nahezu übereinstimmende Entwicklungsverläufe.

Stabilität der Lernfreude

Die Analyse der positionalen Stabilitäten zeigte, dass weniger als die Hälfte der Kinder zum ersten und letzten Befragungstermin identische Einschätzungen vornahmen, also stabile Verläufe aufwiesen (Tabelle 4). Bei über 50 % der Kinder fanden sich sowohl positive als auch negative Veränderungen in den Einschätzungen. Hinsichtlich der Lernfreude in Rechtschreiben war dabei ein deutlicher Trend zu einer Abnahme der Lernfreude im Verlauf der Untersuchung ersichtlich.

Tab. 4

Prozentualer Anteil (100% = 185) stabiler und sich verändernder Angaben zur Lernfreude bzw. zu den relativen Fähigkeitsselbstkonzepten (1. zu 4. Messzeitpunkt für Rechnen bzw. 2. zu 4. Messzeitpunkt für Rechtschreiben)

	stabil	Veränderungen gesamt	positiv	negativ
Lernfreude				
Rechnen	47.7%	52.2%	31.0%	21.2%
Rechtschreiben	43.2%	56.8%	9.9%	46.9%

Entwicklungsverlauf in Abhängigkeit von den Designvariablen

Die Lernfreude in Rechnen erwies sich als von der Beurteilungsform und vom Leistungsniveau der Kinder unabhängig. Deutliche Effekte zeigten sich aber in Bezug auf die Variable ‚Geschlecht‘. Ab dem 2. Halbjahr der 2. Klasse deutete sich ein Ansteigen der Lernfreude bei den Jungen und ein Absinken der Lernfreude bei den Mädchen an ($F(3) = 3.40, p < .05$), signifikant wurde dieser aber erst zum Ende der 3. Klasse ($M_{Jungen} = 3.43, SD = .95 / M_{Mädchen} = 2.99, SD = 1.10$), $Z = -3.22, p < .01$.

Die Lernfreude in Rechtschreiben stand ebenfalls in keinem Zusammenhang mit der Beurteilungsform, wohl aber mit der Zugehörigkeit zu einer der drei Leistungsgruppen. Die Einschätzungen wiesen leistungsniveauabhängige Variationen auf ($F \text{ Leistungsgruppe } (2) = 3.56, p = .05$), die aber erst zum letzten Befragungstermin das Signifikanzniveau erreichten ($\chi^2(2, N =$

176)= 6.03, $p < .05$. Es zeigte sich für alle drei Leistungsgruppen eine signifikante Abnahme der Lernfreude innerhalb des Untersuchungszeitraumes (F Zeit (2) = 12.00, $p < .001$).

Die Schülerinnen und Schüler der obersten Leistungsgruppe verfügten aber dennoch über eine größere Lernfreude als die beiden anderen Gruppen, die unterste über die geringste.

Des Weiteren konnten wiederum deutliche Geschlechtseffekte (F Geschlecht (1) = 18.69, $p < .001$) im Verlauf (F Zeit (2) = 12.85, $p < .001$) belegt werden. Zwischen ‚Geschlecht‘ und ‚Zeit‘ bestand eine Wechselwirkung (F (2) = 3.19, $p < .05$). Zu allen drei Befragungsterminen berichteten die Mädchen über eine signifikant höhere Lernfreude als die Jungen (s. Anhang).

In keiner der durchgeführten Analysen erwies sich die Variable ‚Schulstandort‘ als signifikante Erklärungsgröße.

Differenzielle Entwicklungsverläufe

Hinsichtlich der Entwicklung der Lernfreude in Rechnen konnten über die clusteranalytische Gruppierung drei deutlich voneinander getrennte Entwicklungsverläufe nachgewiesen werden (Abb. 2). 53% der Kinder (Cluster 1) berichteten konstant über eine hohe Lernfreude. 37 % der Kinder (Cluster 2) gaben ebenfalls über die Zeit konstant an ‚ziemlich gern‘ zu rechnen. Cluster 3 wich deutlich von diesen beiden Verläufen ab. 10% der Kinder urteilten am Beginn der Befragung, dass sie ‚einigermaßen‘ gern rechneten. Im weiteren Verlauf sank die Einschätzung ihrer Lernfreude auf ‚nicht so gern‘. Zum 2. Halbjahr von Klasse 3 zeigte sich dann zwar wieder ein Anstieg in der Lernfreude, aber der Ausgangswert wurde nicht mehr erreicht, $Z = -1,93$, $p < .05$.

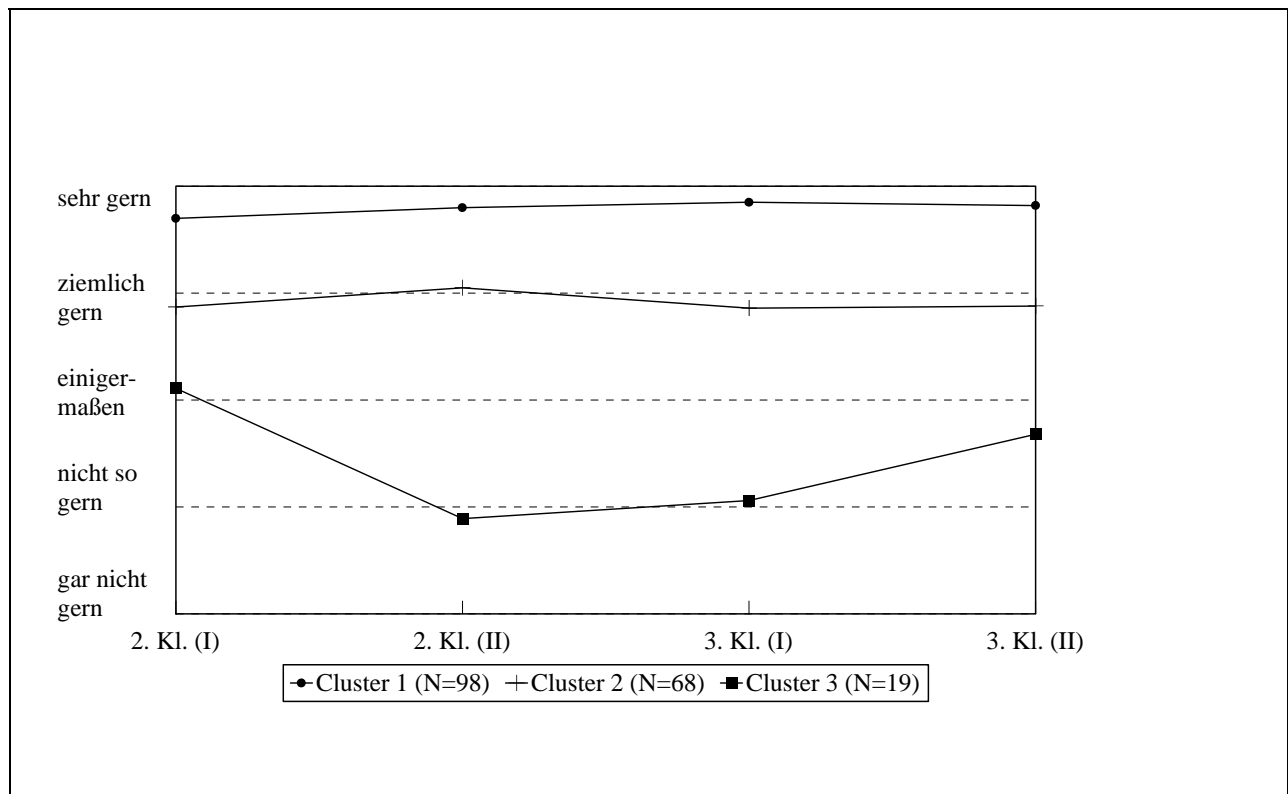


Abb. 2: Clusteranalyse von Entwicklungsverläufen der Lernfreude in Rechnen (N = 185)

In den Clustern 1 und 2 spiegeln sich ausschließlich die bereits berichteten geschlechtsspezifischen Differenzen wider. So finden sich in Cluster 1 deutlich mehr Jungen, in Cluster 2 dagegen ebenso deutlich mehr Mädchen, $\chi^2(2, N = 185) = 6.27, p < .05$. In Cluster 3 sammelten sich zum einen verstärkt Kinder mit Notenbeurteilung aus dem unteren Klassendrittel, zum anderen verbalbeurteilte Kinder aus dem oberen Klassendrittel, $\chi^2(2, N = 19) = 5.11, p = .01$, unabhängig von Geschlecht und Schulstandort.

Die clusteranalytische Gruppierung der Kinder in Bezug auf die Entwicklung der Lernfreude in Rechtschreiben legte eine Vier-Clusterlösung nahe (Abb. 3). 54% der Kinder (Cluster 1) berichteten über eine positiv ausgeprägte und nur schwach sinkende Lernfreude. Weitere 14% der Kinder (Cluster 2) schätzten am Beginn des 2. Halbjahres von Klasse 2 und ebenfalls zu Beginn von Klasse 3 ihre Lernfreude zunächst positiv ein. Doch dann sank sie noch unter das Niveau von ‚einigermaßen‘ ab. 15% der Kinder (Cluster 3) meinten zu Beginn noch, dass sie Rechtschreiben ‚ziemlich gern‘ haben. Doch auch ihre Freude nahm dramatisch ab und sank unter ‚weder gern noch ungern‘ und erhöhte sich zum Ende der 3. Klasse nur leicht. Der vierte Cluster repräsentiert 17% der Kinder, deren Lernfreude, abgesehen von einem leichten Anstieg zu Beginn der 3. Klasse, ebenfalls deutlich unter ‚weder gern noch ungern‘ lag.

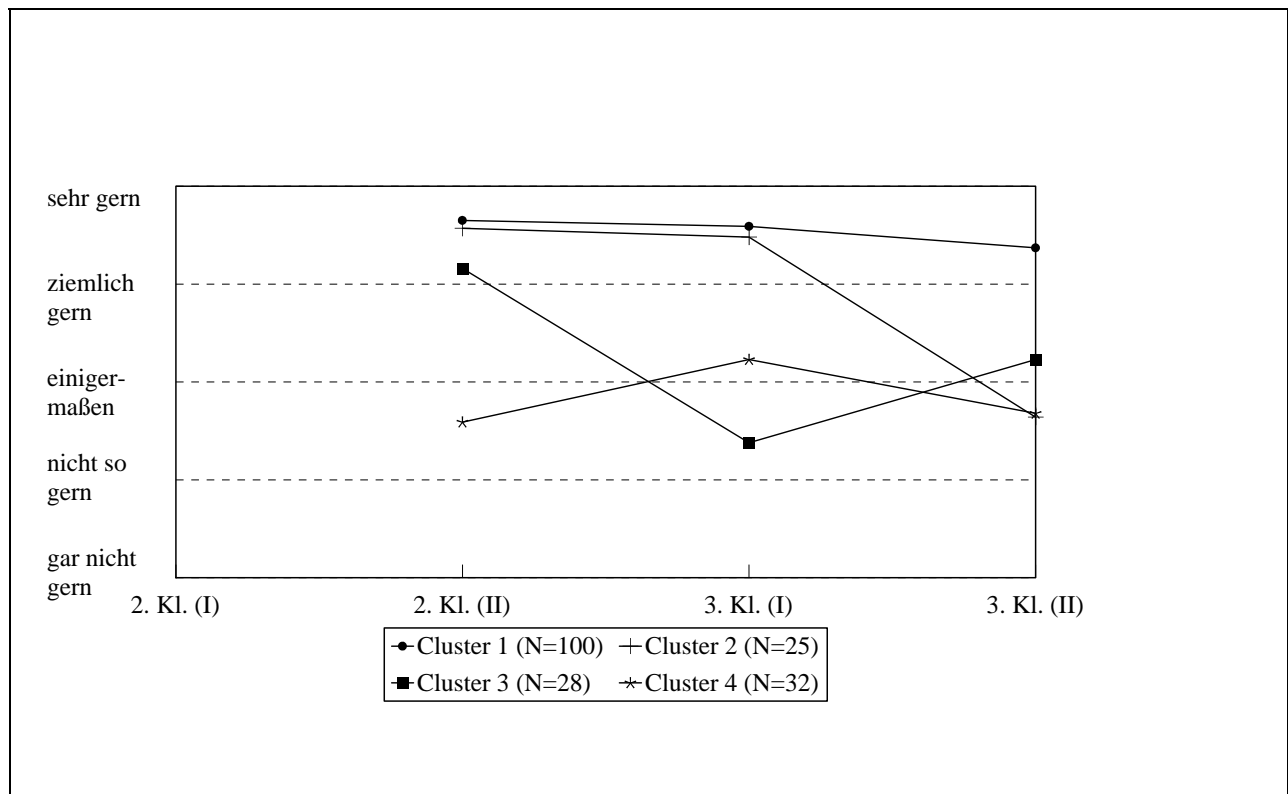


Abb. 3: Clusteranalyse von Entwicklungsverläufen der Lernfreude in Rechtschreiben (N = 185)

Auch hier spiegelten sich deutlich die bereits bekannten geschlechtsspezifischen Unterschiede wider. In Cluster 1 fanden sich deutlich mehr Mädchen, dagegen in Cluster 4 mehr Jungen, $\chi^2(4, N = 185) = 17.08, p < .001$. Die in Cluster 2 versammelten Kinder verteilten sich gleichmäßig hinsichtlich Beurteilungsform, Leistungsvermögen, Geschlecht und Herkunft. In Cluster 3 wurden, unabhängig von Geschlecht und Schulstandort, mit Noten bewertete Kinder des unteren Leistungsdrittels sowie verbal beurteilte Kinder des oberen Leistungsdrittels zusammenfasst, $\chi^2(1, N = 28) = 1.42, p < .01$.

Diskussion

Die Analyse der korrelativen Zusammenhänge zwischen den Konstrukten ‚Lernfreude‘ und ‚relatives Fähigkeitsselbstkonzept‘ in Rechnen und Rechtschreiben bestätigte auch auf der Einzelitemebene die in der Literatur berichtete Konstrukt- und Bereichsspezifität und legitimiert damit die getrennt vorgenommenen weiteren Analysen.

Hinsichtlich der Entwicklung der Lernfreude vermitteln die Daten den Eindruck einer äußerst stabilen, sehr positiv ausgeprägten affektiven Einstellung der Kinder in Rechnen. Sie schätzten ihre Lernfreude in Rechnen positiver ein als die Münchner Kinder ihre in Mathematik insgesamt. Neben den möglichen methodischen Unterschieden in der Untersuchungsdurchführung

(NOVARA: Einzelitem vs. LOGIK/SCHOLASTIK: Skalenwerte) könnten die beschriebenen Entwicklungsverläufe aber auch, wie eingangs bereits erwähnt feststellten, ein Effekt der sechs- (Berlin) versus der vierjährigen Grundschulzeit (München) sein (Rosenfeld/Valtin, 1997, S. 28). Die längere Dauer der Grundschule führt zu einer Verschiebung des Leistungs- und damit Selektionsdrucks, der mit der zu treffenden Übergangsentscheidung zu den weiterführenden Schultypen verbunden ist. Das deutliche Absinken der Lernfreude in Rechtschreiben verwundert nicht, denn es handelt sich hierbei um eine schulische Anforderung, bei der die Kinder viele negative Rückmeldungen erhalten. In keinem weiteren Lernbereich werden fehlerfreie Leistungen in nicht geübten Bereichen erwartet (Rosenfeld/Valtin, 1997, S. 22). Der Verlauf der Entwicklung der Lernfreude in Rechtschreiben stimmt mit denen der Münchner Stichprobe überein und entspricht dem in der Literatur berichteten absinkenden Trend. Die Häufung negativer Rückmeldungen dürfte, unabhängig von der Einschätzung der eigenen Kompetenz und vom Zeitpunkt des Einsetzens des Selektionsdrucks, maßgeblich die emotionale Besetzung dieser fachlichen Anforderung prägen und auch die affektive Tönung hinsichtlich des gesamten Lernbereiches beeinflussen. Letzteres würde dann das insgesamt niedrigere Niveau der Lernfreude im Lernbereich Deutsch der Münchner Stichprobe begründen. Doch die beobachteten generellen Entwicklungsverläufe der Lernfreude stellen sich nur auf Basis der Mittelwerte stabil dar. Die Analyse der Stabilität der Lernfreude über die Häufigkeitsauszählungen von Veränderungen zwischen dem ersten und letzten Befragungsterminen macht deutlich, dass von größeren Variationen in den individuellen Entwicklungslinien ausgegangen werden muss. Das bedeutet auch, dass die Beachtung differenzieller Verläufe für eine adäquate Beschreibung der Entwicklung der Lernfreude und relativen Fähigkeitsselbstkonzepte unabdingbar ist.

Die Analyse der Entwicklungsverläufe in Abhängigkeit von den Designvariablen bestätigte die in der Literatur berichtete geschlechtsstereotype Entwicklung: nämlich die größere Beliebtheit sprachlicher Fächer bei Mädchen und naturwissenschaftlicher bei Jungen. In Bezug auf Rechtschreiben bestätigte sich der erwartete Verlauf in Abhängigkeit vom Leistungsniveau. Kinder mit einem höheren Leistungsniveau berichten erwartungsgemäß über eine deutlich höhere Lernfreude. Der Vergleich zu dem Befund zur nicht-leistungsniveauabhängigen Entwicklung der Lernfreude in Rechnen stützt die bereits geäußerte Vermutung, dass den Rückmeldungen im Bereich Rechtschreiben größeres Gewicht zukommt als denen in Mathematik.

Auch für die betrachtete Teilstichprobe konnte der postulierte günstige Effekt verbaler Beurteilungen auf die Entwicklung der Lernfreude nicht nachgewiesen werden. Vor dem Hintergrund der nicht intentionsgerechten Erstellung der Berichtszeugnisse (Schmude, 2001)

und dem übereinstimmenden Rückmelde- und Sanktionsverhalten der Lehrenden, unabhängig von der praktizierten Beurteilungsform (Wagener, 2003), stützen die hier berichteten Analyseergebnisse die Vermutung, dass die von den Lehrkräften gesetzten Maßstäbe (eher sozialvergleichende anforderungsbezogen) und die persönlichen Erwartung des Lehrenden (z. B. die stereotype Überschätzung von Jungen und Unterschätzung von Mädchen in Mathematik, Stöckli [1993]) für die weitere Entwicklung schulrelevanter Merkmale von größerer Bedeutung sind als die Form der Leistungsbeurteilung. Diese Überlegung wird auch durch weiterführende Analysen zur Entwicklung der relativen Fähigkeitsselbstkonzepte gestützt, die zu vergleichbaren Ergebnissen gelangte (Schmude, in Vorbereitung).

Die beobachteten Negativveränderungen erweisen sich insgesamt allerdings als nicht so dramatisch wie erwartet. Selbst in Rechtschreiben kann man unabhängig vom Leistungsniveau nach wie vor von ‚Lernfreude‘ statt ‚Lernunlust‘ sprechen. Dennoch belegen die Befunde eine sich über den Untersuchungszeitraum mehr und mehr ausprägende Entwicklungsrichtung: nämlich die fortschreitende Abnahme der Lernfreude. Es sei an dieser Stelle noch einmal auf Pekrun verwiesen, der konstatiert, dass die zu beobachtenden Persönlichkeitsunterschiede nach der Grundschule bereits ein hohes Maß an Stabilität aufweisen (Pekrun, 1997, S. 358). Das Zustandekommen der Persönlichkeitsunterschiede lässt sich später oft kaum rekonstruieren. Er wertet dies als Indikator für die Dynamik der Entwicklung in den ersten Schuljahren. Ergänzend zu den Analysen der positionalen Stabilität der Lernfreude belegen die durchgeführten Clusteranalysen, dass die auf Basis der Mittelwerte dargestellten Entwicklungsverläufe keines Falls die Entwicklungsverläufe aller Kinder zutreffend beschreiben. Wie erwartet konnten differenzielle Entwicklungsverläufe der Lernfreude jenseits der klassischen Mittelwertsvergleiche nachgewiesen werden. Für den größten Teil der Stichprobe bestätigte sich auch in den Clusteranalysen die Bedeutsamkeit der Geschlechtszugehörigkeit für die individuelle Entwicklung der Lernfreude. Nur in Bezug auf deutlich kleinere Gruppierungen innerhalb der Stichprobe zeigten sich Einflüsse der Beurteilungsform. Die Befunde deuten darauf hin, dass hier die Beurteilungsform in Kombination mit der Zugehörigkeit zu einer der drei Leistungsgruppen spezifische Entwicklungsverläufe begründet. So berichten mit Noten bewertete Kinder des unteren Klassendrittels und verbal beurteilte Kinder des oberen Klassendrittels häufiger über geringere und hinsichtlich Rechnen sogar eine über die Zeit deutlich abnehmende Lernfreude. Dieser gegenläufige Effekt könnte erklären, warum in den bisher durchgeführten multivariaten Varianzanalysen kein Effekt von Beurteilungsform und Leistungsniveau gefunden wurde. Vor dem Hintergrund der einführend dargestellten Bedeutung der Rückmeldung auf Erfolg und Misserfolg für die Entwicklung der motivationalen Variablen erscheint es naheliegend, dass für beide Gruppen die jeweilige Beurteilungsform zu inadäquaten

Rückmeldungen auf ihre Erfolge und Misserfolge führt. So ließe sich der leichte Anstieg der Lernfreude in Rechtschreiben ab Beginn von Klasse 3 durch den Wechsel der Beurteilungsform erklären: Die nun einsetzende Rückmeldung mit wahrscheinlich guten Noten erleben die bis dahin verbalbeurteilten Kinder als Anreiz. Sie begegnen mit zunehmendem Spaß den an sie gestellten Anforderungen. Dies schlägt sich auch in ihren Einschätzungen nieder und hebt den Mittelwert des Clusters insgesamt an.

Auch wenn die hier berichteten Befunde zu den differenziellen Entwicklungsverläufen der Lernfreude einer breiteren empirischen Basis bedürfen, können sie in der Tendenz doch die Bedeutung der Beurteilungspraxis und –kultur für die Persönlichkeitsentwicklung im Schulalter zeigen. Vor allem verdeutlicht die abnehmende Lernfreude der leistungsstarken Kinder, dass der bloße Verzicht auf Noten noch lange nicht die pädagogische Dimension von Leistungsbeurteilungen stärkt. Diese Vermutung wird auch dadurch gestützt, dass die Kinder mit unterdurchschnittlichen Leistungen aus verbal beurteilten Klassen keineswegs über eine deutlich höhere Lernfreude verfügen, nur über eine offensichtlich günstigere als ihre Mitschüler aus Notenklassen. Nicht allein die Form, sondern vor allem das der Beurteilung zugrundeliegende pädagogische Konzept beeinflusst die kindliche Persönlichkeitsentwicklung. Dies korrespondiert mit den Ergebnissen aus der LOGIK-Studie, die belegen, dass eine günstige Entwicklung der Lernfreude durch vielfältige, an einem pädagogischen Verständnis von Leistung ausgerichteter Merkmale des Unterrichts und des Lehrerhandelns bedingt wird (Helmke, 1997). Als für die Entwicklung der Lernfreude günstig erwies sich zum einen ein verständlicher, abwechslungsreicher, gut organisierter Unterricht. Zum anderen zeichneten sich Lehrende, deren Klassen eine überdurchschnittliche Lernfreude zeigten, dadurch aus, dass sie den Schwierigkeitsgrad der Anforderungen an das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler anpassten, ihnen Freiräume für selbstständige Entscheidungen boten und bei auftretenden Lernschwierigkeiten auch über den eigenen Unterricht, die eigenen pädagogischen Bemühungen reflektierten. Dieser differenzierende Umgang mit den Leistungsvoraussetzungen der Kinder erfordert auch eine differenzierende Form der Leistungsbeurteilung, so wie sie mit der Einführung verbaler Beurteilungen intendiert war. Umgesetzt werden kann dies in der pädagogischen Praxis aber nur, wenn Lehrende im Rahmen einer fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen akademischen Lehrerbildung mit den dafür notwendigen pädagogisch-didaktisch-psychologischen Kompetenzen vertraut gemacht werden. So lange dies nicht erfolgt, können die postulierten positiven Effekte verbaler Beurteilungen nur schwer in der Praxis empirisch belegt werden.

Literatur

- Asendorpf, J. (1991). *Die differentielle Sichtweise in der Psychologie*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Asendorpf, J. (1995). Persönlichkeitspsychologie: Das empirische Studium der individuellen Besonderheit aus spezieller und differentieller Perspektive. *Psychologische Rundschau*, 46, 235-247.
- Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. (4. vollständig überarbeitete Aufl.). Berlin: Springer-Verlag.
- Fend, H. & Stöckli, G. (1997). *Der Einfluss des Bildungssystems auf die Humanentwicklung: Entwicklungspsychologie der Schulzeit*. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie. Serie Pädagogische Psychologie* (Bd. 3), 1-35). Göttingen: Hogrefe.
- Freese, H.-L. (1990). *Verbale Beurteilung auf Jahrgangsstufe 3. Abschlußbericht über eine Begleituntersuchung* (unveröffentlichtes Manuskript). Berlin.
- Gartner, F. & Jirasko, M. (1999). „Ehrgeizige“ Eltern und schlechte Schulleistungen. Fördern überhöhte elterliche Ausbildungswünsche die kindliche Prüfungsangst? *Report Psychologie*, 4, 272-279.
- Heller, K. A. (1997). Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung: Literaturüberblick. In F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz. S. 183 – 201.
- Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7 (2/3), 1993, S. 77 – 86.
- Helmke, A. (1996). Statement zum Projektbericht: NOVARA. Leistungsbeurteilung und psychosoziale Entwicklung im Grundschulalter. In D. Benner, H. Merckens, & Th. Gatzemann, (Hrsg.), *Pädagogische Eigenlogiken im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern - Neue Ergebnisse aus der an der Freien Universität und der Humboldt-Universität zu Berlin eingerichteten DFG-Forschergruppe*.
- Helmke, A. (1997). Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In Weinert, F.E., *Entwicklung im Kindesalter*. Weinheim, München: Psychologie VerlagsUnion.
- Lissmann, U. (1984). *Leistungsrückmeldungen in der Schule: Formen und Wirkungen*. Schulleitung 4. Grundwerk vom August 1984.
- Oerter, R. (1998). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada, *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Pekrun, R. (1997): Selbstkonzept und Leistung - Dynamik ihres Zusammenspiels: Kommentar zu Möglichkeiten und Grenzen differentiellpsychologischer Analysen. In F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz. S. 351-358.
- Pekrun, R. (1996). Ziffernzensuren oder Berichtszeugnisse? Drei kritische Anmerkungen zur Annahme unterschiedlicher Wirkungen. In D. Benner, H. Merckens & F. Schmidt (Hrsg.), *Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern - Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel. Erste Ergebnisse aus der an der Freien Universität und der Humboldt-Universität zu Berlin eingerichteten DFG-Forschergruppe*. Berlin: Zentrale Universitäts-Druckerei. S. 253 – 259.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Rosenfeld, H. & Valtin, R. (1997). Zur Entwicklung schulbezogener Persönlichkeitsmerkmale bei Kindern im Grundschulalter. Erste Ergebnisse aus dem Projekt NOVARA. *Unterrichtswissenschaften*, 25, 316-330.
- Scheerer, H., Schmied, D. & Tarnai, Ch. (1985). Verbalbeurteilungen in der Grundschule –

- Arbeits- und Sozialverhalten in Grundschulzeugnissen in Nordrhein - Westfalen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31, 175 - 200.
- Schmidt, H.J. (1981). Grundschulzeugnisse unter der Lupe. *Die Deutsche Schule*, 7(8), 486-498.
- Schmude, C. (2001). „Berichtszeugnisse – unnötiger Aufwand oder aufwendige Notenwendigkeit?“. Dissertation, Humboldt-Universität.
- Schwarzer, R. & Roysl, W. (1984). Angst und Schulunlust als Sozialisationseffekte verschiedener Schularten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30 (6).
- Stöckli, G. (1993). Bin ich gut im Rechnen? Bin ich schlecht im Rechnen? Die Selbsteinschätzung von Schülerinnen und Schülern aus zehn Klassen des vierten Schuljahres im Vergleich. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 15, 55-65.
- Valtin, R. (2000). Ein Entwicklungsmodell des Rechtschreibenlernens. In R. Valtin (Hrsg.), *Rechtschreiben lernen in den Klassen 1 – 6, Grundlagen und didaktische Hilfen*. Frankfurt/Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V.
- Valtin, R., Schmude, C. u.a. (2002). *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand*. München: Juventa Verlag.
- Wagener, M. (2003). *Ziffernzensuren oder verbale Beurteilung. Eine empirische Untersuchung zum Zusammenhang von Beurteilungsform und Unterrichtsorganisation, Leistungsrückmeldung und Klassenraumgestaltung von Grundschullehrerinnen aus östlichen und westlichen Bezirken Berlins*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Wagner, C. & Valtin R. (2003). Noten oder Verbalbeurteilung? Die Wirkung unterschiedlicher Bewertungsformen auf die schulische Entwicklung von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 35 (1). S. 27 – 36.
- Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hrsg.) (1997) *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz.

Anhang

Tabelle 1. Mittelwerte und Standardabweichungen der Gesamtstichprobe

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Lernfreude Rechnen		
MZP1	3,23	0,96
MZP2	3,21	1,14
MZP3	3,20	1,13
MZP4	3,23	1,04
Lernfreude Rechtschreibung		
MZP2	3,21	0,95
MZP3	3,01	1,05
MZP4	2,69	1,02

Tabelle 2. Mittelwerte und Standardabweichungen der Notenkinder und der verbal beurteilten Kinder

		<i>M</i> Noten	<i>SD</i>	<i>M</i> Verbal	<i>SD</i>
Lernfreude Rechnen					
	MZP1	3,24	0,98	3,23	0,95
	MZP2	3,24	1,20	3,20	1,11
	MZP3	3,03	1,33	3,28	1,00
	MZP4	3,30	0,92	3,20	1,10
Lernfreude Rechtschreibung					
	MZP2	3,31	0,94	3,15	0,96
	MZP3	3,00	1,13	3,02	1,01
	MZP4	2,72	0,88	2,67	1,10

Tabelle 2. Mittelwerte und Standardabweichungen der Mädchen und Jungen

		<i>M</i> Mädchen	<i>SD</i>	<i>M</i> Jungen	<i>SD</i>
Lernfreude Rechnen					
	MZP1	3,22	0,84	3,25	1,05
	MZP2	3,21	1,03	3,22	1,22
	MZP3	3,01	1,26	3,35	1,00
	MZP4	2,99	1,10	3,43	0,95
Lernfreude Rechtschreibung					
	MZP2	3,60	0,69	2,92	1,02
	MZP3	3,18	1,00	2,88	1,08
	MZP4	2,86	1,06	2,55	0,98

Tabelle 3. Mittelwerte und Standardabweichungen der Cluster

		<i>M1</i>	<i>SD</i>	<i>M2</i>	<i>SD</i>	<i>M3</i>	<i>SD</i>	<i>M4</i>	<i>SD</i>
Lernfreude Rechnen									
	MZP1	3,70	0,50	2,87	0,93	2,11	1,37		
	MZP2	3,80	0,53	3,05	0,78	0,89	1,23		
	MZP3	3,85	0,39	2,86	0,93	1,06	1,21		
	MZP4	3,82	0,46	2,88	0,93	1,68	1,25		
Lernfreude Rechtschreibung									
	MZP2	3,65	0,52	3,57	0,59	3,16	0,69	1,59	0,63
	MZP3	3,59	0,52	3,48	0,51	1,38	0,75	2,23	0,88
	MZP4	3,37	0,49	1,64	0,66	2,23	0,76	1,68	1,01